

EDUCAZIONE FAMIGLIA E TERRITORIO: UNA TRIADE EDUCATIVA DA RISCOPRIRE

Cristiana Simonetti

Ricercatrice a tempo indeterminato di Pedagogia Generale e Sociale - Università di Foggia

Riassunto - Nel panorama socio-educativo attuale risulta di fondamentale rilievo considerare e rendere attuabile a livello didattico la relazione tra famiglia-scuola-territorio. Le relative interconnessioni riportano al rapporto tra uomo e società, ovvero tra Persona e Ambiente, dove per ambiente si intende quello geografico-fisico di appartenenza, ma anche quello socio-educativo che significa per la Persona “sentirsi parte di ... Essere in ... inseriti in” un sistema che va dal Micro al Macro sociale (Bronfenbrenner). Questa valenza educativa va trasmessa nella scuola, dove dal 1974 con i Decreti Delegati è stata sancita la relazione tra famiglia e scuola, fino al Patto di Corresponsabilità del 2007.

Abstract - In the present social and educational landscape is of fundamental importance to consider and make it feasible for educational level, the relationship between family-school-community. Their interconnections report to the relationship between man and society, or between Person and Environment, where for setting we mean the physical-geographical membership, but also the socio-educational meaning for the person “feel part of Being inserted in” a system running from Micro to Macro social (Bronfenbrenner). This educational value must be passed in the school, where since 1974 with the delegates Decrees was sanctioned the relationship between family and school, up to the 2007 Pact Co-responsibility.

Parole chiave: scuola-famiglia-territorio; appartenenza e corresponsabilità; educazione permanente.

Keywords: family-school-community; belonging and co-responsibility; continuing education.

1. Scuola e territorio: rapporti e cambiamenti

La relazione tra educazione, famiglia e territorio ci riporta a ripercorrere un viaggio nel macrocosmo storico del dibattito tra istruzione ed educazione. Innanzitutto la relazione SCUOLA/FAMIGLIA in un tempo storico precedente a quello attuale era basata sulla dicotomia istruzione uguale scuola; educazione uguale famiglia. La scissione tra i due ambiti derivava da un rapporto di profonda estraneità e di delega, per il quale la scuola era luogo di contenuti e di disciplina assoluta; la famiglia come istituzione a sé stante era il luogo educativo primario, principale, insostituibile ma avulso dalla scuola e pertanto dall'ambito sociale di appartenenza.

Chiediamoci a chi “apparteneva” la scuola? E a chi “apparteneva” la famiglia? Si dovrà aspettare il 1970 con il rapporto Unesco di E. Faure, perché la scuola cambi il suo volto e l'educazione muti i suoi concetti e le sue inter-conessioni. Nasce una scuola che “insegna ad apprendere, perché ciascuno apprenda ad essere”.

Seguendo questo itinerario la persona viene riconosciuta come Valore-Persona ed entra a far parte di un territorio e di un ambiente fisico e sociale. Il territorio veicola quel rapporto educativo ambiente/famiglia: la famiglia si apre sul territorio e verso il territorio, oltre che verso la scuola.

Il territorio è “il palcoscenico naturale della vicenda umana. Il luogo di interazione delle domande che salgono dalla persona, dalla comunità locale e dall'ambiente. La sede del contratto e del conflitto degli interessi. Il centro di produzione e di elaborazione dei valori” (Brutti, 1976; Corradini, 1976). Tutto ciò si traduce nell’ambito scolastico con la progettazione del curriculum orizzontale che stabilisce la relazione scuola-famiglia-territorio in virtù dell’autonomia scolastica (Rolando et.al., 2005; L.59/1999).



Esiste un rapporto vitale tra la persona e l'ambito spazio-temporale, nel quale si snoda la storia della persona. Un ambito, che chiamiamo territorio e che va inteso in senso ampio ed educativamente polivalente.

Ma cosa si intende per territorio?

Nel concetto di territorio c'è: la struttura geomorfologica del luogo, le condizioni fisico-climatiche, il carico biologico, la realtà antropologica, le tradizioni, la cultura, il luogo geografico, la società.

È importante rapportare i fenomeni umani al territorio in un momento storico, il nostro, in cui si tende a vivere gli stessi in dimensioni planetarie aperte alla mondialità.

Aprirsi alle realtà del territorio è un educarsi a possedere il proprio ecosistema in termini di conoscenza, di amore, di responsabilità e di corresponsabilità, al fine di essere in grado di partecipare all'avventura umana con la propria identità e concretezza: il territorio è un luogo di educazione permanente (Braga, 1966; Spadafora, 1977).

Il territorio come campo sociale, definito da variabili personali, interpersonali ed ambientali. Un insieme di attori, agenti dentro una situazione. Uno spazio a tre dimensioni: competizione-collaborazione, coesione, organizzazione.

Un luogo di educazione permanente, costruito sull'insieme delle relazioni esistenti fra la persona e l'ambiente (Parsons, Bales, 1955).

Il processo di socializzazione si può considerare adeguato quando esiste una congruenza tra capacità soggettiva e obiettivi, traguardo da raggiungere per la propria individualizzazione, per il processo di costruzione del sé e dell'integrazione sociale (A.A.V.V., 2010; Donati, Colozzi, 2006).

Il territorio, rappresenta la prima scuola dell'uomo, un libro aperto. In esso tutto ha significato, tutto ha valore. Territorio come ambiente innanzitutto fisico-geografico di appartenenza, come terra,

come “appartenere a”, essere “inseriti in”.

Alla fine degli anni '70 un allievo della scuola di Erikson E., enfatizza il ruolo “giocato” dall’ambiente sociale nello sviluppo della persona e introduce la proposta di un nuovo modello educativo: BRONFENBRENNER e “L’ECOLOGIA DELLO SVILUPPO UMANO” (1978). Egli presenta il concetto, secondo il modello teorico-prattico, di “ambiente-ecologico”, considerando con questa accezione tutte le strutture ambientali in cui il soggetto nasce, si evolve e fa esperienza. Bronfenbrenner distingue diversi tipi di ambiente, rappresentandoli come un insieme di strutture concentriche: microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema, ordinandoli dall’ambito più vicino al soggetto a quello più distante.

Il microsistema (es. famiglia, scuola ecc.) e il mesosistema (es. relazioni tra i vari microsistemi) sono gli ambienti nei quali la persona fa esperienza diretta, mentre dell’esosistema (es. condizioni di lavoro dei genitori) e del macrosistema (es. le scelte politiche, sociali e occupazionali) il soggetto fa esperienza solo indirettamente.

Egli infatti distingue tra ambiente prossimale e distale: l’ambiente prossimale riguarda il contesto più vicino alla persona (es. contesto di relazioni con i familiari, gli insegnanti, il gruppo dei pari, ecc.); l’ambiente distale rappresenta il più ampio sistema sociale, culturale ed economico nel quale sia l’individuo che lo stesso ambiente prossimale, sono inseriti.

L’ambiente non rimane immutato, ma anch’esso si modifica nel tempo non solo per azione dei grandi cambiamenti storico-sociologici, ma anche per azione degli individui che contribuiscono a mutare l’ambiente in cui vivono e con cui si relazionano. Quest’azione si esplica soprattutto nell’ambiente prossimale (famiglia, amici, ecc.) ma può influenzare anche l’ambiente distale, attraverso il sistema di simboli e segni condivisi (dal linguaggio verbale a quello non-verbale) (Bronfenbrenner, 1986).

I livelli dell’ambiente ecologico quindi:

- Microsistema
- Mesosistema
- Esosistema
- Macrosistema

Sono una serie ordinata di strutture concentriche incluse l’una nell’altra:

1. Microsistema: relazioni tra la persona e l’ambiente di cui la persona ha esperienza diretta
2. Mesosistema: due o più contesti ambientali a cui l’individuo partecipa attivamente
3. Esosistema: una o più situazioni ambientali a cui il soggetto non partecipa direttamente, ma dove si verificano eventi che influenzano l’ambiente con cui il soggetto ha contatto
4. Macrosistema: contesto sovrastrutturale che condiziona i sistemi di livello più basso, legato a culture e organizzazioni sociali più ampie.

Bronfenbrenner formula la nozione di “ambiente ecologico”. Esso viene concepito “come una serie di ordinate strutture concentriche incluse l’una nell’altra”.

Microsistema

Mesosistema

Esosistema

Macrosistema

Microsistema

Viene definito come quel complesso di relazioni esistenti tra la persona e l’ambiente di un contesto contenente l’individuo stesso: «Un contesto si definisce come un luogo con particolari caratteristiche fisiche in cui i partecipanti sono impegnati in particolari attività, in particolari ruoli, per un particolare periodo di tempo. I fattori di luogo, tempo, caratteristiche fisiche, attività, partecipanti e ruolo costituiscono gli elementi del contesto». Il microsistema è rappresentato dall’esperienza di una persona relativamente a tale contesto. Esso è da intendere come «complesso di attività, di ruoli e di relazioni interpersonali con il quale l’individuo durante lo sviluppo è in contatto diretto in un particolare contesto: così, per esempio, il contesto della casa, quello della scuola o del gruppo dei compagni».

Mesosistema

Si delinea come sistema di microsistemi: in quanto comprende «le interrelazioni tra due o più contesti ambientali, ai quali l’individuo partecipa attivamente». Bronfenbrenner cita come esempio di mesosistema di un bambino, le relazioni tra casa, scuola e gruppo di coetanei che abitano nelle vicinanze della sua abitazione o, nel caso di un adulto, le relazioni tra famiglia, lavoro e vita sociale.

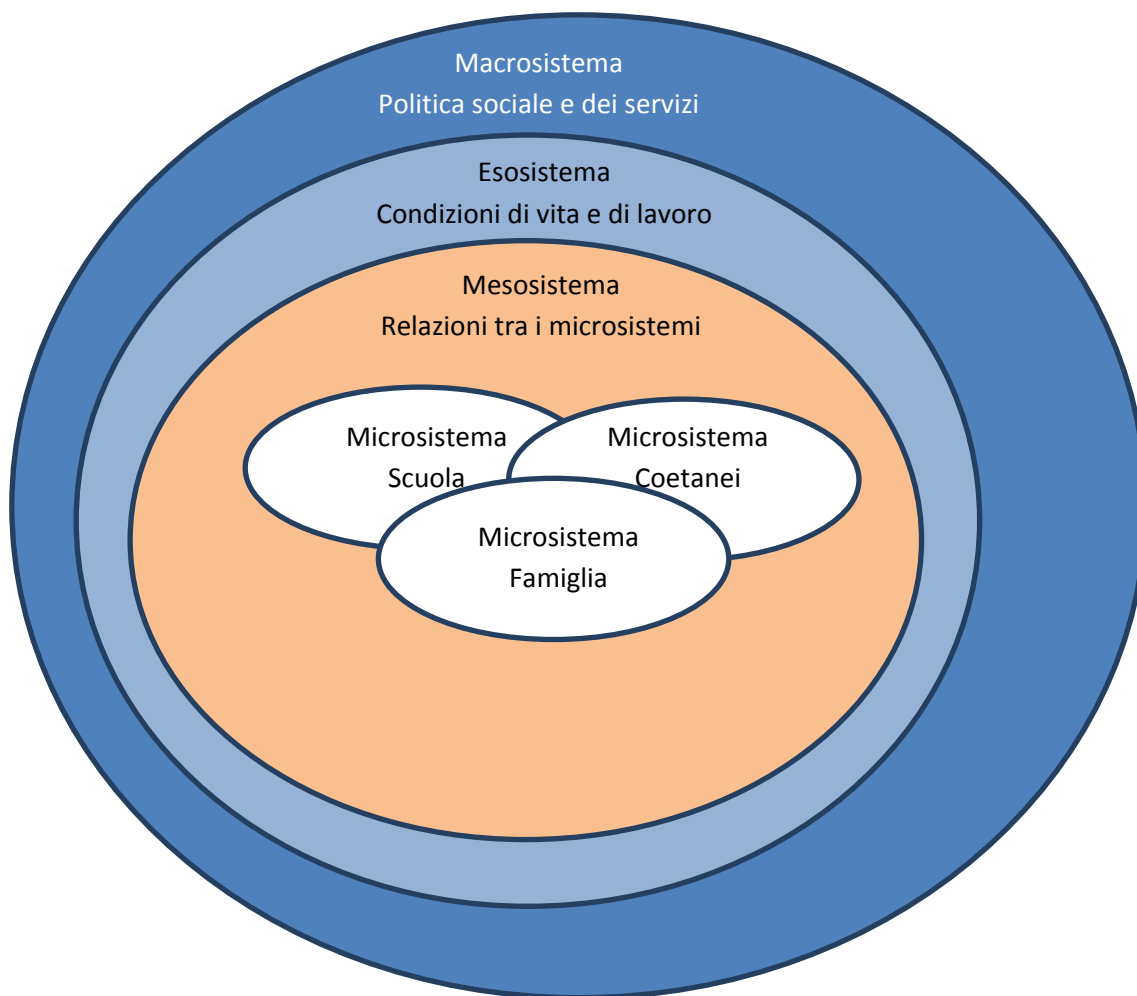
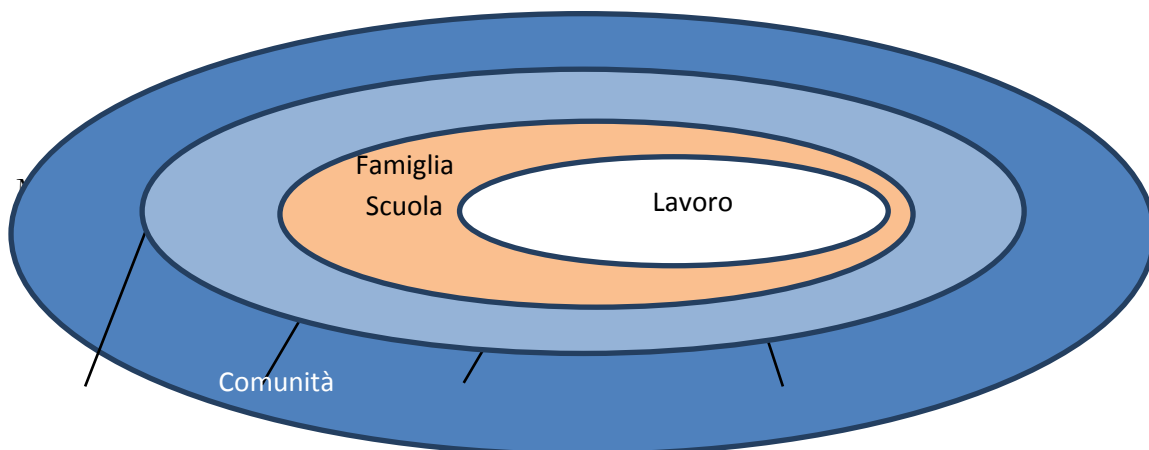
Esosistema

È costituito da «uno o più contesti ambientali di cui l’individuo non è partecipante attivo, ma in cui si verificano eventi che determinano ciò che accade nel contesto ambientale comprendente l’individuo stesso» o che, viceversa, sono causati da ciò che accade nel contesto. L’esosistema si riferisce, quindi, a due o più contesti ambientali, di cui uno, pur non essendo esperito direttamente dall’individuo, finisce per influenzare l’ambiente in cui la persona è in contatto diretto. Nel caso di un bambino, vengono citati come esempi di esosistema il posto di lavoro dei genitori, la classe frequentata dal fratello più grande, le attività del consiglio scolastico locale, la televisione o il rapporto tra i processi intrafamiliari e l’ambiente di lavoro di uno dei genitori.

Macrosistema



Rappresenta il contesto sovrastrutturale che condiziona micro-, meso-ed esosistema; tale contesto è legato a culture, subculture e organizzazioni sociali più ampie, con i relativi sistemi di norme, credenze, rappresentazioni sociali e aspettative rilevanti ai fini dello sviluppo. Esso: «consiste nelle congruenze di forma e di contenuto dei sistemi di livello più basso (micro - meso - ed esosistema) che si danno, o si potrebbero dare, a livello di subcultura o di cultura, considerate come un tutto, nonché di un sistema di credenze o di ideologie che sottostanno a tali congruenze».



Bronfenbrenner, (1986) Ecologia dello sviluppo, il ruolo del contesto.

La relazione tra scuola famiglia e territorio inseriti nel microsistema sociale costituiscono la relazione attiva della persona nell'ambiente. L'esosistema invece crea la relazione indiretta, passiva della persona che in maniera non attiva interviene nell'ambiente ma non la subisce in quanto ne è influenzato in maniera educativa orientandosi così nei personali processi educativi.

Bronfenbrenner (1986) parla di sviluppo ecologico nel senso anche di sviluppo sociale: ambiente sociale dal micro al macro sistema, ma anche sviluppo sociale come considerazione del soggettoessere sociale nel mondo fin dalla sua nascita. L'uomo, per dirla con Aristotele, nasce come "animale sociale", ovvero con l'impulso immediato e istintivo a socializzare. In seguito lo sviluppo ecologico del modello educativo di Bronfenbrenner (2005) fornisce all'individuo che diventerà persona attraverso l'educazione, le modalità prassiche ed empiriche per svolgere e attivare il proprio Sé nel mondo, procedendo attraverso quella circolarità di sistemi e di contesti educativi illustrati sopra (Bronfenbrenner, 2005).

Bronfenbrenner (1986) ha definito lo sviluppo come quel "processo attraverso il quale l'individuo che cresce acquisisce una concezione dell'ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida, diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell'ambiente e ad accettarlo o ristrutturarlo, a livelli di complessità che sono analoghi o maggiori, sia nella forma che nel contenuto" (Bronfenbrenner, 1986).

Il focus dell'attenzione è posto sull'interazione tra individuo e ambiente.

Bronfenbrenner (1986) mette in evidenza che l'individuo è attivo e dinamico all'interno dell'ambiente in cui cresce ed egli contribuisce a ristrutturarlo e migliorarlo. Ne deriva che la relazione individuo-ambiente è caratterizzata da reciprocità.

In secondo luogo, l'ambiente rilevante ai fini dei processi di sviluppo, non è circoscritto alla situazione immediata, ma comprende altre situazioni ambientali di cui la persona può essere più o meno partecipe, ed anche le interconnessioni tra di esse. Importante poi, è l'ambiente così come è percepito e non com'è nella realtà oggettiva: sono soprattutto gli eventi che hanno significato per il soggetto in una data situazione e che esercitano una notevole influenza sulla crescita psicologica.

In questo risiede l'autonomia e l'interconnessione tra l'ambiente oggettivo e l'ambiente percepito.

L'ecologia dello sviluppo umano "implica lo studio scientifico del progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà mutevoli delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive, anche nel senso di definire come questo processo è determinato dalle relazioni esistenti tra le varie situazioni ambientali e dei contesti più ampi di cui le prime fanno parte" (Bronfenbrenner, 1986). Non si deve trascurare che il primo ambiente è la famiglia in relazione con la scuola.

Il territorio è innanzitutto terra, ambiente fisico-geografico, ma in più diventa ambito sociale ed educativo, insieme di sistemi, relazione, reciprocità e pertanto relazione famiglia-scuola-territorio: la triade educativa.

L'Ecologia dello Sviluppo Umano si svolge e si attualizza mediante e tramite l'educazione permanente come processo, valore, punto di partenza e di arrivo della relazione educativa. Educazione permanente come veicolo della relazione scuola-famiglia, mezzo e soprattutto finalità e prospettiva.

Questi principi sono quelli espressi nel documento REFLEXION SUR L'ÉDUCATION PERMANENTE del Consiglio della Cooperazione Culturale del Consiglio di Europa del 1968 e riassunti in ventidue punti fondamentali fin dal loro affermarsi:

1. Fine dell'educazione deve essere il benessere dell'uomo, come individuo e come elemento dei gruppi sociali, per tutta la durata della sua esistenza. L'individuo deve essere responsabile, creativo e socievole. Egli deve possedere l'arte della comunicazione e le tecniche dell'informazione.

2. L'educazione permanente, in quanto concetto nuovo di educazione integrata e individualizzata che prosegue per tutta la vita, deve contribuire a riorientare la politica dell'educazione in una prospettiva a lungo termine. Questa è la politica su cui deve concentrarsi, nei prossimi venti anni, l'educazione in Europa.

3. Il diritto di ciascun individuo ad essere educato, dal punto di vista dell'educazione permanente, è il diritto ad una educazione fondamentale, ad una educazione specializzata, e ad una educazione continua degli adulti. L'educazione permanente integra queste tre fasi del processo educativo secondo i bisogni della società ed in funzione delle attitudini, delle motivazioni e delle aspirazioni degli individui, le quali variano con l'età e con l'esperienza.

4. Attualmente l'educazione resta tagliata fuori dalla moderna struttura tecnologica della società. È necessario mettere a punto nuovi rapporti tra educazione, industria e responsabilità. Questo compito può essere facilitato se l'educazione permanente diventerà un imperativo nazionale, un imperativo assoluto.

5. Una scuola vuota al di fuori delle ore scolastiche e una università isolata in una torre d'avorio sono incompatibili con la nozione di educazione permanente e con i bisogni della società moderna. L'educazione sta per diventare la più grande industria nazionale. La comunità, a tutti i livelli, deve essere ammessa a parteciparvi, e, se è il caso, educata a questo fine.

6. L'educazione permanente può offrire un nuovo e più efficiente mezzo come investimento delle risorse umane. Per orientare questo investimento è necessaria una concorde politica scientifica. I criteri di produttività sui quali si devono fondare tutte le decisioni in materia di investimenti non sono stati ancora ben studiati per quanto riguarda gli investimenti educativi e le risorse umane.

7. L'insegnamento professionale e tecnico è ancora il parente povero nella maggior parte dei sistemi di educazione. Nel concetto di educazione permanente, i due elementi, cioè l'insegnamento generale e l'insegnamento professionale, hanno lo stesso valore pedagogico e devono apparire coesi. Questi due elementi devono essere concepiti come due mezzi differenti ma equivalenti nello stimolare la curiosità intellettuale e devono figurare in ogni programma di insegnamento. L'insegnamento dovrebbe offrire le stesse possibilità di accesso all'insegnamento superiore. I corsi di educazione permanente dovrebbero comprendere, nello stesso momento, l'elemento generale e l'elemento professionale.

8. Il contenuto dei programmi e i metodi didattici sono nella maggior parte dei casi non adatti a rispondere ai bisogni dell'individuo e della società. Il complesso delle materie non sono che delle ripetizioni delle discipline universitarie. Si impone la necessità di sviluppare le ricerche sul contenuto educativo delle discipline e sui metodi pedagogici da adoperare in funzione della diversità delle

attitudini, delle motivazioni e delle aspirazioni degli allievi: una diversità che educa.

9. L'applicazione del concetto di educazione permanente potrebbe condurre dopo il compimento dell'educazione fondamentale a introduzione di sistemi "sandwich" secondo i quali i periodi di insegnamento propriamente detti si alternerebbero con dei periodi di educazione professionale in un processo interdipendente concepito in prospettiva educativa. La concentrazione attuale dell'educazione nella fase "pre-impiego non è nei migliori dei casi né necessaria né efficace (elevate sono le percentuali di abbandono). Si dovrebbe porre fine a questo e ripartire dall'educazione per tutta la durata della vita. Un sistema di punti da sostituire agli esami tradizionali potrebbe essere utilizzato per riportare da un ciclo di studi all'altro le qualifiche ottenute. Questo sistema "sandwich" potrebbe essere applicato a tutti i programmi di studi nei quali la continuità tra l'insegnamento secondario e l'insegnamento superiore non è essenziale.

10. L'educazione permanente richiede un orientamento permanente che potrebbe e dovrebbe divenire un auto-orientamento. Gli attuali servizi di orientamento nelle scuole, nell'università e nell'educazione "continua" sono insufficienti. Il concetto di educazione permanente potrebbe contribuire ad impegnare in nuove direzioni e allargare i servizi di informazione e di orientamento al fine di rispondere ai bisogni tanto dell'individuo che della società.

11. L'orientamento pedagogico, condizionato da una educazione permanente, ha per corollari l'informazione in materia di educazione pubblica, in particolare dei genitori e di chi vive nello stesso ambiente.

12. L'introduzione del soggetto scolastico nel processo integrato e individualizzato dell'educazione permanente incomincia dalla scuola materna. L'insegnamento pre-primario è stato trascurato in numerosi paesi, in particolare nelle zone rurali. La sua pedagogia è rimasta stagnante. L'educazione permanente potrebbe dare a questo insegnamento un nuovo impulso ed un nuovo contenuto.

13. L'educazione permanente può permettere di affrontare sotto un nuovo angolo visuale l'urgente problema dell'educazione degli adolescenti le cui attitudini sono inferiori alla media (circa il 20% in ogni gruppo di età). Questi hanno bisogno di un insegnamento di sostegno (o insegnamento complementare).

Si comincia a dubitare che il semplice prolungamento dell'insegnamento obbligatorio possa rispondere ai loro bisogni educativi se viene svolto secondo improprie modalità anti-educative.

14. La società industrializzata moderna, con un settore primario in regresso, un settore secondario saturo, ed un settore terziario in espansione continua, crea delle nuove professioni per le quali l'educazione e la formazione si sviluppano con un ritardo considerevole. La più grande flessibilità dell'educazione permanente può aiutare a recuperare questo ritardo. Oggi parliamo di lettura di una società post più che industrializzata.

15. L'aiuto agli studenti, esaminato dal punto di vista dell'educazione permanente, poggia su tre fasi differenti: l'educazione di base, l'educazione fino alla maturità (18, 19, 20 anni) e l'educazione dopo la maturità. L'aiuto agli studenti durante queste tre fasi può assumere forme diverse, considerando sempre il soggetto una persona che tende alla perfettibilità, in un processo di educazione permanente e

ricorrente.

16. Perno del sistema educativo, l'università assume la responsabilità non solo della formazione e della ricerca, ma anche quella della reinserzione delle conoscenze e dei valori dell'educazione. Un aspetto particolare di questo compito risiede nella collaborazione dell'università nel reperire i suoi diplomati, ivi compresi gli insegnanti di tutte le categorie. La necessità di reperire la mano d'opera qualificata è ancora pericolosamente sottovalutata in Europa. Le imprese americane riservano già al reperimento circa il 20% dell'attività professionale del loro personale altamente qualificato.

17. L'educazione permanente come formazione dell'insegnante che diventa un educatore degli adulti. Egli assume un ruolo primario da assolvere nell'interazione delle differenti fasi dello sviluppo educativo e culturale dei suoi allievi. La sua formazione e il suo reperimento dovrebbero essere concentrati su istituzioni pedagogiche pluridisciplinari a livello universitario, le quali dovrebbero nello stesso tempo occuparsi degli assetti educativi della formazione in altre professioni e partecipare alla ricerca pedagogica.

18. Il rapporto con la tecnologia: i nuovi mezzi tecnici che sono messi a disposizione dell'educazione e che si possono utilizzare nel migliore dei modi variando le combinazioni, contribuiscono all'individualizzazione dell'educazione e facilitano così la sua integrazione nell'educazione permanente. Ma nuove ricerche ed esperienze, non dipendenti da gruppi di pressione industriale e commerciale, sono necessarie in vista del loro incorporamento nel processo educativo.

19. Nei sistemi educativi dell'Europa occidentale vi sono delle contraddizioni tra le decisioni prese a livello politico, amministrativo e pedagogico. Guidando un processo di riforma a lungo respiro, l'educazione permanente può creare un nuovo tipo di responsabile della politica dell'educazione, il consulente pedagogico, il quale sarà di aiuto nel riordinare i programmi di educazione per superare in tal modo la situazione presente in cui l'educazione nel suo insieme non è compito di nessuno.

20. Il concetto di educazione permanente può rivelarsi utile per la costruzione di un nuovo modello di sistema educativo che comprende:

- una educazione fondamentale per tutti prolungata finché è possibile un insegnamento secondario del secondo ciclo diversificato;
- vie parallele nell'insegnamento superiore e post-secondario (università ed altri istituti superiori);
- corsi di educazione continua (Educazione degli adulti) ripartiti per tutta la durata della vita.

Le forti dispersioni che caratterizzano il sistema attuale, con la sua proporzione sempre crescente di alunni nella fase pre-impiego, lo rendono oneroso ed inefficace.

21. L'educazione permanente è un processo sistematico e controllato di insegnamento-apprendimento, dunque distinto dalle attività culturali e dallo sviluppo culturale, benché il suo scopo sia quello di promuovere la creatività, le attività culturali, e lo sviluppo culturale di ciascun individuo. Essa può in questo modo aiutare a preparare la partecipazione delle masse alla civilizzazione dei tempi e al positivo rapporto tra scuola e famiglia.

22. Uniformare le strutture educative inglobandole in un quadro europeo. Ma non contano soltanto le strutture, poiché nuove strutture possono mascherare contenuti e metodi antiquati. Frutto della storia

e dell'esperienza pedagogica moderna, l'educazione permanente può nei paesi in via di sviluppo come nei paesi sviluppati divenire uno strumento di unificazione internazionale” (Council Europe, 1968, 1973; A.A.V.V., 1970; De Natale, 1977).

In una società “a immagine dell’educazione permanente”, il processo di apprendimento, che si presenta come continuo lungo tutto l'arco dell’esistenza personale, può proseguire nelle diverse e complesse situazioni di vita quando ciascun individuo è messo in condizioni di svolgere un ruolo attivo nell'ambito della ricerca, della creatività e della critica. Tale società tende “per sua stessa definizione, alla più perfetta possibile trasparenza delle strutture decisionali. Questo, infatti, è il solo modo per attuare una partecipazione attiva nei processi di apprendimento e in tutte le situazioni in cui occorre prendere decisioni” (De Natale, 2001).

Nel quadro del diritto-dovere ad una educazione nel corso di tutta la vita, una attenzione particolare spetta agli adulti-genitori e agli adulti-insegnanti, che avvertono più o meno esplicitamente la necessità di chiarire i nuovi impegni nei confronti della libertà, della responsabilità, dell’educazione, della comunicazione familiare e scolastica intese come le due agenzie formative fondamentali.

Va considerato un diritto-dovere inalienabile il rapporto SCUOLA-FAMIGLIA-TERRITORIO e pertanto la relazione tra gli adulti genitori e il loro saper Essere Educatori (De Natale, Gualandi, 2007; Donati 2013; A.A.V.V., 1995). L'esigenza di dar luogo a trasformazioni delle strutture educative, ed in un primo luogo della scuola, è conseguenza diretta della nuova prospettiva della *lifelongeducation*, che apre in tutta Europa il grande capitolo del decentramento scolastico ed educativo, e del rapporto tra scuola ed extrascuola. Emerge, dunque, l’esigenza di un sistema di apprendimento *lifelong*, organizzato e coerente, e per rispondere a questa richiesta di riorganizzazione della complessa struttura educativa si individuano cinque nuove strategie definite dal Consiglio di Europa, Strasburgo, 1995 (A.A.V.V., 1995).

1. Rivolgere una attenzione significativa all’individuo, protagonista attivo del suo percorso educativo. Ogni adulto ha le sue caratteristiche, la sua storia, le sue capacità, fisiche e intellettuali, un proprio, personale, soggettivo ritmo di apprendimento, con soggettive motivazioni e aspirazioni formative che lo rendono unico, irripetibile, uguale e diverso dagli altri individui: l'educazione deve rispettare e difendere la specificità di ciascuno.

2. Creare un percorso formativo diversificato, basato sul potenziale educativo capace di rispettare le potenzialità di ciascuna persona, offrendo all’educazione degli adulti la sua piena realizzazione. Ciò presuppone di inserire i soggetti in un continuum che consenta una formazione iniziale, un inserimento lavorativo, esperienze sociali e professionali, periodi ricorrenti di aggiornamento in luoghi che sono scolastici o extrascolastici.

3. Coordinare in un insieme coerente il sistema educativo, impegnandosi a ridurre la frammentazione, la dispersione delle capacità e delle responsabilità che troppo spesso hanno caratterizzato l’educazione degli adulti, con effetti controproducenti.

4. Professionalizzare gli educatori, dai quali dipende la ricostruzione dell'educazione. All'educatore si richiede di essere un “architetto” o un “progettista” di educazione, un “assemblatore”, un “ingegnere” nella edificazione del complesso sistema educativo, un “consulente”, una “guida”, un

“valutatore”. Nozioni di didattica, insegnamento, comunicazione, non possono essere improvvisate, sono da acquisire, insieme a competenza e responsabilità, secondo un preciso percorso formativo ed educativo.

Ecco che nella relazione Scuola-Famiglia-Territorio l'informazione incontra la formazione e l'informazione torna “formata”.

5. Garantire per legge agli adulti il diritto all'educazione e alla relazione tra gli adulti e scuola in una “Learning Society” (Dominice 1980; De Natale, 2001). Il significato dell'educazione permanente può essere colto a pieno se la si guarda come un concetto pedagogico nel quale, in una grande sintesi storica, si saldano insieme in modo efficace, le grandi proposte della pedagogia moderna: dall'autoeducazione all'orientamento, dalla scuola aperta a tutti all'educazione democratica, dalla scuola su misura alla scuola come piccola polis, senza dimenticare la ricchezza umana e culturale che carica di significati nuovi la formazione continua, l'istruzione ricorrente, la stessa educazione degli adulti (De Natale, 2001).

Questo è il processo di educazione permanente come impegno, come responsabilità, che sancisce la relazione tra Scuola e Famiglia: *lifelong education* e *lifelongwide learning*.

2. Scuola-famiglia-territorio: la progettualità educativa

La relazione tra la scuola, i genitori e il territorio sono espressioni di quella Adulità, che, per dirla con De Natale, è capacità di scelta responsabile di agire nel mondo con responsabilità, intesa come “generatività”, “prendersi cura di Sé e dell'Altro”, in un percorso di reale “socializzazione”, che si attua quindi nel comune progetto educativo.

In Italia negli anni 70 nascono i Distretti, unitamente agli altri Organismi Collegiali.

La legge 477 del 1973 e i relativi Decreti Delegati sono indicativi di questa nuova impostazione. Infatti la logica che traspare da queste disposizioni è proprio quella di estendere la responsabilità di condurre la scuola a tutti i diretti interessati dei processi in questione e cioè docenti, genitori e, per il livello secondario superiore, gli stessi alunni. Gli stessi nuovi programmi per la scuola media, contenuti nel D.M. 9 febbraio 1979, precisano questo orientamento. Tali Decreti dicono infatti esplicitamente (D.d. 416/1974; D.d. 517/1997; D.l. 297/1994): “Le strutture partecipative di una scuola non ancorata ad un'unica interpretazione della realtà, ma effettivamente aperta a tutti i fermenti e agli apporti del mondo esterno, debbono consentire alla scuola di sviluppare in modo tutto particolare la propria azione educativa in diretta collaborazione con le famiglie raccogliendo le loro indicazioni per quanto riguarda le scelte educative fondamentali. È a tale fine dovranno essere vitalizzate le occasioni d'incontro offerte dai consigli di classe, dal consiglio d'istituto, dalle assemblee dei genitori, dai periodici incontri docenti-genitori”.

Un'altra linea d'analisi, per cercare di chiarire l'apporto esistente da parte dei genitori e per individuare le possibili strategie d'intervento finalizzate al miglioramento della relazione genitori-istituzione scuola, ha assunto come oggetto le rappresentanze dei genitori nei consigli distrettuali e negli organismi collegiali (D.d. 416/1974; D.d. 517/1997; D.l. 297/1994). Questa sinergia scuola-famiglia-

territorio come impegno, responsabilità, corresponsabilità parte dal D.P.R. n°416 del 31 maggio 1974; D.P.R. n°517 del 4 agosto 1977; D.Lgs n°297 del 16 aprile 1994; fino al patto educativo di corresponsabilità (D.p.r. 235/2007). Le rappresentanze dei genitori riconoscono di assumere dei settori specifici di lavoro nell'ambito del consiglio distrettuale, vengono anche indicati alcuni temi ricorrenti (quali aggiornamento, edilizia, educazione permanente), ma nella storia della scuola italiana non è stato possibile evidenziare una strategia comune, un disegno culturale e sociale in cui la componente genitori in quanto tale, sia riuscita ad esercitare un ruolo (Parsons, Bales, 1974; Luccio 1974; Bertin, 1976). La componente dei genitori dovrebbero esercitare una parte promozionale e di rilievo educativo, superando progressivamente le difficoltà e i limiti della comunicazione (Corradini, 1977; Calvani, 2000; Bartolomeo, 2014).

Presenza di genitori nella scuola significa partecipazione attiva e responsabile, consapevolezza dei propri ruoli e delle proprie risorse educative, responsabilità del proprio dovere educativo riconoscendosi protagonisti dei propri diritti e riconoscendo il potenziale educativo dei propri figli, secondo un progetto formativo e un processo di educazione permanente e ricorrente: dalla *lifelong education* alla *lifelongwide learning*. Nella didattica attuale si parla infatti di dovere educativo e di responsabilità della scuola verso la formazione integrale e armonica degli allievi; l'insegnante non deve solo "insegnare ad apprendere" ma deve soprattutto "insegnare ad essere" (D.m. 254/2012). La figura dell'insegnante costituisce il ponte di collegamento tra la scuola e la famiglia: le due principali agenzie educative del percorso formativo sociale e culturale della persona. Infatti le Indicazioni Nazionali costituiscono per il docente una guida grazie alla quale veicolare agli alunni le competenze culturali di base sulle quali costruire progressivamente, durante tutto il corso della vita (*lifelong learning*), le competenze chiave per l'apprendimento permanente rispondendo alle istanze dell'Unione Europea in ambito di istruzione e formazione (Cheli, 2013).

Le linee di intervento operative possono così essere riassunte ed elencate:

- a) allargare da parte dei genitori i loro interessi uscendo dall'attenzione al fatto "privato" dei risultati del proprio figlio, e dall'interpretazione riduttiva dell'opera della scuola al solo livello cognitivo, operando una decentralizzazione della loro attenzione dai problemi singoli del figlio ai problemi della comunità;
- b) offrire un sostegno psicologico e culturale ai docenti, a volte sfiduciati nelle loro stesse possibilità di condurre un lavoro serio e proficuo;
- c) cercare di potenziare un collegamento tra le varie iniziative attualmente esistenti per non perdere in un lavoro indipendente e sordinato numerose possibilità di maggiore incidenza nel territorio;
- d) pervenire ad una revisione dell'attuale normativa attinente alla relazione genitori-scuola-territorio e agli altri organismi collegiali scolastici e politici;
- e) sviluppare l'integrazione, la reciprocità tra i due ambiti educativi, tra le due agenzie educative (Famiglia/Scuola), mantenendo fissa l'a-simmetria dei ruoli e la suddivisione delle funzioni, nella piena collaborazione di prospettive e di intenti finalizzati anche alla comunità e alla società più estesa (Cheli, 2013);
- f) rispettare i ruoli genitori-figli secondo un principio di a-simmetria educativa e di diversità di ruoli;

- g) far diventare il territorio un luogo di educazione;
- h) considerare l'apporto e il supporto di reti educative;
- i) educare alla prosocialità, cioè a comportamenti pro-sociali, promuovendo comportamenti pro-sociali nella scuola. Significa prospettare e far vivere una socialità “matura”, “migliorata” nei tempi, negli spazi, nei luoghi, in un processo di educazione *lifelong* (Caprara, Gerbino, Vecchio, 2014).

Purtroppo i genitori non sono preparati a tutto ciò, in quanto la partecipazione, la collaborazione, l'inter-Azione, prevede l'educazione e la formazione dei genitori. È partecipazione ad una comunità educante, che ingloba, inserisce, coinvolge e forma. Formare significa educare ad Essere, a sapere con le informazioni, a saper Essere nei propri ruoli, a Saper Fare nella pratica e a Saper Divenire come processo che non ha termine! Educazione punto di partenza, di svolgimento e di arrivo. Si parte e si arriva all'educazione, alla *lifelongeducation*, in quanto “Educare vuol dire essere educati a venire educati da”.

Concludendo, la prospettiva e l'impegno educativo, dovrebbero partire dall'educare i genitori-adulti a “guardarsi dentro”, secondo, le parole, del Rettore Maggiore dei Salesiani don Angel Fernández Artime:

“esercitiamoci e educiamoci a scoprire e arricchire la nostra interiorità, fin dall'infanzia e dall'adolescenza. Che i nostri giovani sentano di poter contare su qualcuno che, di fronte a culture della dispersione, proponga loro la sfida della interiorizzazione; di fronte alla fuga, l'affrontare il senso della vita e i veri valori. Aiutiamo i giovani ad acquisire le capacità e abilità per entrare nel proprio mondo interiore educare all'ascolto e al gusto del silenzio; coltivare la capacità contemplativa, di stupore e ammirazione; gustare l'esperienza della gratuità... Queste abilità devono essere proposte dalla famiglia e dalla scuola ed esercitate da tutti” (STRENNA 2016. Rettor Maggiore, don Angel Fernandez Artime).

Educiamoci fin dai primi anni a stimare e “gustare in tutti gli ambiti dell'esistenza: la famiglia, l'amicizia, la solidarietà con chi soffre, la rinuncia al proprio io per servire l'altro, amore per il sapere, per l'arte, per le bellezze della natura” (Guitierrez, 2014), secondo un collaborativo rapporto tra significato e significante nella relazione tra Famiglia, Scuola e Territorio. (BENEDETTO XVI, XX GIORNATA MONDIALE della Gioventù a Colonia)

Questa è la vera sfida della relazione tra genitori e scuola: il cammino è aperto.

Bibliografia

- Aa.Vv. (2010). *Scuola-Famiglia Tra Continuità E Cambiamenti. Riflessioni Sul Percorso Educativo Scolastico Per Prevenire Il Disagio Socio-Relazionale: Riflessioni Sul Percorso Educativo Scolastico Per Prevenire Il Disagio Socio-Relazionale*. Francoangeli: Milano.
- Aa.Vv. (1970). Permanent Education. *Strasbourg: Council Europe*, 1970; *Council Europe*, 1973, 17, 3-6.
- Aa.Vv. (1995). Adult Education At The Council Of Europe. *Challenging The Future. Strasbourg*, 53-84.
- Bartolomeo A. (2014). *Le Relazioni Genitori-Insegnanti*. La Scuola Ed: Brescia.
- Bertin G.M. (1976). *Educazione Al Cambiamento*. La Nuova Italia: Firenze.

- Braga G. (1966). Le Forme Elementari Della Società. *Questioni Di Sociologia*. Brescia, 114-116.
- Brutti C. (1976). Esperienze Di Prevenzione E Terapia Nel Territorio E Prospettive Organizzative In Neuropsichiatria Infantile, *Vii Congresso Nazionale Della S.I.N.P.I.*, Torino.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia Dello Sviluppo Umano*. (Trad. It.). Il Mulino: Bologna.
- Bronfenbrenner U. (2005). Making Human Beings Human. *London, Sage Publications*, 47-51.
- Calvani A. (2000). *Elementi Di Didattica. Problemi E Strategie*. Carocci Ed: Roma.
- Caprara G.V., Gerbino M., Vecchio G. (2014). *Educare Alla Prosocialità*, Pearson Education Italia: Torino.
- Cheli E. (2013). *L'epoca Delle Relazioni In Crisi. Coppia, Famiglia, Scuola, Sanità, Lavoro*. Francoangeli: Milano.
- Corradini L. (1976). *Dialogo Pedagogico E Partecipazione Scolastica*. Massimo: Milano
- Corradini L. (1977). Primi Risultati Di Una Ricerca Sulla Partecipazione Nella Scuola Secondaria Superiore. *Annali Della Pubblica Istruzione*.
- De Natale M.L. (2001). *Educazione Degli Adulti*. La Scuola: Brescia.
- De Natale M.L., Gualandi M.G. (2007). *Diritto-Dovere Dei Genitori All'educazione*, I.S.U. Università Cattolica Milano.
- De Natale M.L. (1977). *L'educazione Permanente E Il Consiglio Di Europa, Una Nuova Politica Educativa*. Adriatica: Bari
- Dominice P. (1980). Continuing Education For Adults In The Contest Of Permanent Education. Janne H. *Report On Intensive Project 7/A*, 16.
- Donati P. (2013). *La Famiglia. Il Genoma Che Fa Vivere La Società*. Rubbettino: Soveria Mannelli (Cz).
- Donati P., Colozzi I. (2006). *Capitale Sociale Delle Famiglie E Processi Di Socializzazione. Un Confronto Fra Scuole Statali E Di Privato Sociale*. Francoangeli: Milano.
- Dusi P. (2012). *La Comunicazione Docenti-Genitori. Riflessioni E Strumenti Per Tessere Alleanze Educative*. Francoangeli: Milano.
- Gutierrez L. F. (2014). *Discepoli E Apostoli Di Gesù Cristo*, Madrid, Ccs, 222.
- Luccio R. (1974). *Famiglia E Scuola Nel Processo Educativo*. Il Mulino: Bologna.
- Parsons T., Bales F. (1955). *Family, Socialization And Interaction Process*. The Free Press Of Glencoe, 270.
- Parsons T., Bales R.F. (1974). *Famiglia E Socializzazione*. (Trad. It.) Mondadori: Milano.
- Rolando S., Fedriga R., Galeazzo P. (2005). *Scuola, Comunicazione E Relazioni Con Il Territorio*. Francoangeli: Milano.
- Ronci C.M., Fiore C., Lucia U., Massa A.A., & Gallina M.A. (2010). *Scuola-Famiglia Tra Continuità E Cambiamenti. Riflessioni Sul Percorso Educativo Scolastico Per Prevenire Il Disagio Socio-Relazionale: Riflessioni Sul Percorso Educativo Scolastico Per Prevenire Il Disagio Socio-Relazionale*. Francoangeli: Milano.
- Spadafora A. (1977). *Enciclopedia Europea Alla Voce Didattica*, Milano, Iv.
- Varios (1968). *Rèflexion Sur L'education Permanente, Il Education And Culture*, Strasbourg, Council Europe, 7, 23-25.

Normativa di riferimento

D.M. 1979, parte 1 e 4; DECRETI DELEGATI SCUOLA, 31 maggio 1974, n°416; 4 agosto 1977 n°517; DL 16 aprile 1994 n°297.

D.M. 1979, parte 1 e 4; DECRETI DELEGATI SCUOLA, 31 maggio 1974, n°416; 4 agosto 1977 n°517; DL 16 aprile 1994 n°297.

D.P.R n°235 del 21 novembre 2007.

D.M. n°254 del 16 novembre 2012 *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 *relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.*

L. BASSANINI n°59 del 1999 *Autonomia Scolastica.*

